

<https://helda.helsinki.fi>

Taaksepäin katsoen - Puoli vuosisataa historianopetusotia

Ahonen, Sirkka

2020-05

Ahonen , S 2020 , ' Taaksepäin katsoen - Puoli vuosisataa historianopetusotia ' , Kasvatus & Aika , Vuosikerta. 14 , Nro 2 , Sivut 129-140 . <https://doi.org/10.33350/ka.91260>

<http://hdl.handle.net/10138/326131>

<https://doi.org/10.33350/ka.91260>

cc_by_nc_nd

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Taaksepäin katsoen – Puoli vuosisataa historianopetusotia

Sirkka Ahonen

Johdanto

Näköalapaikkani historian opetusta koskevassa keskustelussa on vaihdellut kansainvälisestä opettajakokemuksesta toimintaan historiandidaktiikan opettajankouluttajana ja tutkijana. Katsaukseni taustaviitteenä on pitkä, 1960-luvulta 2000-luvulle ulottunut ammatillinen urani. Lähten liikkeelle toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta, jolloin historianopetus muuttui kansakunnan rakentamisen palvelemisesta laajan yhteiskunnan kehityksen tukijaksi. Tarkastelujaksolleni osuvat peruskoulu-uudistus, historiatietoisuuden maantieteellinen avartuminen ja kansainvälisen historiandidaktisen keskustelun maihinnousu.

Historianopetus ei Suomessa ehkä ole ollut samanlaisten suuntataistelujen kohteena kuin esimerkiksi Australiassa tai Ruotsissa. Australiassa taistelua postkoloniaalisen, alkupe- räisväestön historiallista toimijuutta käsittelevän tarinan ja toisaalta valkoisten uudisasuk- kaiden sankaritarinan välillä käytiin vuosituhaten vaihteessa maan poliittisen johdon tasolla asti. Ruotsissa puolestaan sosialidemokraattien ja konservatiivien vuorottelu vallan- kahvassa on vaikuttanut siihen, esiintyykö historia opetussuunnitelmassa itsenäisenä ainee- na vai osana yhteiskuntatietoa. Meillä köydenvetoa on käyty historianopetuksen politiikasta ja oppiaineen kulttuurisesta merkityksestä.

Käsittelen historiallisen tiedonkäsityksen muuttumista ja muutokseen liittyviä historian- opetusotia Suomessa ensin toisen maailmansodan jälkeisessä aatteellisessa kriisissä ja sen jälkeen kansainvälisen historiandidaktisen keskustelun virittämässä valintatilanteessa. Lopuksi palaan historian perustehtävää koskevaan kysymykseen: onko historia sittenkin ”magistra vitae”?

Sodan jälkeen: objektiivisen tiedon lumo

Toisen maailmansodan lopun sanoma oli selvä: ideologinen historiankirjoitus oli tullut tien- sä päähän. Ideologisuus oli tehnyt historiasta poliitikkojen vaarallisen työkalun. Historian- tutkijat ja opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oli aika irtautua kansallismielisestä näkökul- masta ja pitäytyä objektiiviseen tiedonjakamiseen. Vaikka Suomessa historianopetusta ei

edes 1930-luvun oikeistosuuntauksen aikana valjastettu šovinistisen propagandan palvelukseen, menneisyyden objektiivisen käsittelyn vaatimus oli sodan jälkeen paikallaan. (Renvall 1945, 329–340; Ahonen 2017, 47.)

Sodan jälkeen kiireesti toteutettu oppikirjapuhdistus ei vaikuttanut syvällisesti oppikirjojen sisältöön ja asioiden käsittelytapaan vaan pitäytyi lähinnä kommunismin ja Neuvostoliiton vastaisten ilmaisujen kosmeettiseen poistamiseen. Vaikka puhdistustehtävään nimitetty oppikirjojen tarkastustoimikunta poistatti käytöstä yhdeksän historian oppikirjaa ja edellytti korjauksia neljääntoista, kirjojen kokonaiseetos ei ratkaisevasti muuttunut; kirjat olivat isänmaallisia olematta kuitenkaan enää kansalliskiihkoisia (Ahonen & Rantala 1990, 11–15).

Tarkastustoimikunta odotti oppikirjojen välittävän objektiivista tietoa sellaisenaan tarjoamatta ristiriitatietoa ja virittämättä kysymyksiä (Anon. 1945). Ohje vastasi ajan staattista käsitystä objektiivisuudesta: objektivisuus oli faktoihin pitäytymistä. Ohjeen noudattaminen johti oppikirjantekijät kylmän sodan aikana kirjoittamaan opportunistisen neutraalia tekstiä, joka ei herättänyt ulkopuolisissa epäluuloja mutta ei myöskään kannustanut lukijoita kriittiseen ajatteluun. Oppikirjat olivat kuivahkoja tosiasialuetteloita, jotka sopivat itseni tapaisille muistihirviöille. Tarkastustoimikunnan didaktinen näkemys sopi minulle, koska etsin oppikirjoista ennen muuta muistiin painettavia tosiasioita.

Omalle kohdalleni osui 1950-luvulla lukiossa historianopettaja, joka oli monien ammattitovereidensa tapaan osallistunut Yhdysvaltojen Fulbright-ohjelmaan ja sen vaikuttamana opetti historiaa liberaalilla eetoksella. Toisin kuin koulussa, yliopistossa törmäsin kansallisen näkökulman itsepuolustukseen. Kun amerikkalaiset tutkijat C. Leonard Lundin ja Hans Peter Krosby teoksissaan nostivat kriittisesti esille Suomen ja Saksan sodanaikaisen yhteistyön, historianprofessorikunta reagoi vihaisesti. Saman puolustusasenteen mukaisesti professorini Pentti Renvall ja Eino Jutikkala kaihtoivat Väinö Linnan Pohjantähti-sarjaa, joka nosti esiin vaihtoehtoisen punaisen tulkinnan sisällissodasta. Historiasota ulottui oppikirjoihin asti; sisällissota esiintyi niissä jo 1960-luvun alkupuolella avoimena tulkintakysymyksenä. Hävinneen punaisen puolen motiivien varovaisesti hyväksyvä ymmärrys kasvoi 1960-luvun lopun vasemmalle kallistuneen poliittisen ilmapiiriin mukana. (Rantala 2017, 263.)

1970-luvun behavioristista peruskoulupedagogiikkaa

Koulujärjestelmän muutos heijastuu opetuksen tavassa ja sisällöissä. Kun vuoden 1945 oppikirjojen tarkastuskomitea vielä saattoi jättää opetuksen tavan huomiotta, peruskoulun opetussuunnitelman ja oppikirjojen tekijöiden oli 1970-luvun taitteessa korkea aika arvioida uudelleen koulun tiedonkäsitystä. Pohdinta ei tapahtunut norsunluutornissa, vaan sitä säästi historianopettajien ammatillinen keskustelu. Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajien yhdistys taisteli historian asemasta, joka väijäämättä heikkeni peruskoulun taito- ja taidepainotuksen myötä. Sisältöjä piti karsia, mutta uudistus koski ennen muuta työtapoja. Opettajan hengästynyt laukka oppikirjaa pitkin vuosisadasta toiseen oli tarkoitus korvata oppilaskeskeisellä työskentelyllä. Kasvatustieteilijät tarjosivat uudistuksen tueksi behavioristisen pedagogiikan.

Opetuksen tuli peruskoulun opetussuunnitelma-ajattelun mukaan muodostaa tavoitteiden, keinojen, sisältöjen ja arvioinnin muodostama kokonaisuus, jonka toteutusperiaatteet

olivat oppiaineille yhteiset. Kaikkien aineiden tavoitteet piti yhtäläisesti jaotella tiedollisiin, taidollisiin ja affektiivisiin, ja tavoitealueiden sisällä tavoitteista tuli rakentaa hierarkkinen taksonomia. Amerikkalaisen kasvatustieteilijän Benjamin Bloomin taksonomiaa noudattaen esimerkiksi oppikirja *Historian maailma 8* (Ahonen ym. 1981, 91) asetti tavoitteet toisen maailmansodan jälkeisen Neuvostoliiton opiskelulle näin:

Mihin pyrit?

- esittämään asioita, jotka osoittavat Neuvostoliitossa tapahtunutta muutosta Stalinin ajoista nykypäiviin.
- etsimään tekstistä ja tilastoista tietoja, jotka osoittavat Neuvostoliiton talouselämän suurta kehitystä.
- kuvailemaan, mitä ymmärretään rauhanomaisella rinnakkaiselolla.
- arvioimaan rauhanomaisen rinnakkaiselon toteutumista maailmassa.

Tavoitteita noudattava opiskelu edellytti työkirjan täyttämistä. Työkirjatyöskentely toteutti behavioristista oppimispsykologiaa, jonka mukaan tieto tulee operationalisoida vahvistamiseksi varten, ja vahvistaminen tapahtui siirtämällä tietoja tekstikirjasta työkirjaan. Työkirjan tehtävät jakautuivat osaamisen eri tasoihin. Oppilas sai itse arvioida osaamisensa vertaamalla vastauksiaan erityiseen vastauskirjaan. Pedagogisessa ajattelussa oli vahvoja jälkiä amerikkalaisesta työn ergonomiasta, jonka perusoletuksen mukaan työntekijät olivat lyhytjännitteisiä ja kyvyiltään vaihtelevia ja tarvitsivat siksi valmiiksi ositetut ja kullekin sopivan tasoiset tehtävät. Mekaaninen toistaminen oli tämän ajattelun mukaan opintojen äiti.

Olin itse kouluttajana peruskoulunopettajille siirtymävaiheessa annetussa täydennyskoulutuksessa, johon opettajien oli pakko osallistua työvelvollisuutensa puitteissa. Esitin piirtoheittimellä kaavioita tavoitteista ja arviointimalleista ja törmäsin opettajien kasvatustieteilijöitä ja heidän teorioitaan kohtaan tuntemiin epäluuloihin. Behaviorismi ei vakuuttanut historianopettajia, jotka olivat tottuneet harjoittamaan elävää kerrontaa ja induktiivista kyselyä. Tavoiterationalismi tuntui historiallisen tiedon latistamiselta.

Purnausta virkaehtosopimuksen mukaista täydennyskoulutusta vastaan jäi 1970-luvun alun koulukeskustelussa toisen kiistanaiheen, nimittäin historian poliittisen käytön alle. 1960-luvun lopun opiskelijaliike ja sen versona aktivoitunut Teiniliitto syyttivät historianopetusta oppiaineen käytöstä poliittisen oikeiston tarkoituksiin. Maailma oli muuttunut; siirtomaiden vapautumista oli seurannut jälkikoloniaalinen aika, joka edellytti Euroopan ulkopuolisten maiden historiallisen toimijuuden tunnustamista. Samalla oman maan poliittisen ilmapiirin muuttuminen vasemmistolaiseksi nosti esiin vaatimuksen sisällissodan historian uudelleen kirjoittamisesta. Niin ikään Neuvostoliiton ja Yhdysvaltain välinen kylmä sota lietsoi historiasotaa. Yllä lainattu *Historian maailma 8* -oppikirjan teksti oli poliittisen oikeiston silmissä kommunistinen, kun taas Teiniliitto moitti kampanjassaan kaikkia historian oppikirjoja Yhdysvaltain politiikan myötämielisestä käsittelystä. Miksi mustan aktivistin Angela Davisin kohtaloa ei käsitelty oppikirjoissa, kysyi Teiniliitto historianopetusta koskevassa raportissaan. (*Teinilehti* 1972; *Kleio* 1972; Virta 1988.)

Vasemmiston ja oikeiston välinen historianopetusta koskeva historiasota räjähti valloilleen, kun media sai haltuunsa Pirkkalan peruskoulussa lukuvuonna 1974–1975 käytetyn historiamonisteen, jonka historiakäsitys perustui Karl Marxin luokkataisteluteoriaan. Kyseessä oli Tampereen yliopiston psykologien ideoima tutkimushanke, jonka tarkoitus oli opetuskokeilun avulla eritellä peruskoululaisten kykyä hahmottaa historian suuria linjoja. Kun kävi ilmi, että oppimateriaali oli alkuperältään neuvostoliittolainen, kokoomuslaiset kansanedustajat tekivät asiasta eduskuntakyselyn. Eduskuntakyselyn ja mediahuomion herättämänä oikeuskanslerinvirasto käynnisti vuonna 1975 virallisen tutkimuksen kokeilusta ja haastatteli kymmeniä kansalaisia. Tuloksena oli kouluviranomaisille annettu huomautus ja kehoitus valvoa oppimateriaaleja poliittiselta manipulaatiolta. (Virta 1998, 55–57; Ahonen 2017, 187–188; Okkonen 2017, 266–276.) Teiniliiton kampanja ja Pirkkala-kohu osoittavat historia-aineen poliittisen herkkyyden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden.

Omaan opettajakokemukseeni 1970-luvun alkupuoli jäi historianopetuksen kulta-aikana, jolloin koin opettavani ainetta, joka ei ollut antikviteetti vaan oleellinen osa yhteiskunnan elämää.

Matalan katseen nousu

1970- ja 1980-lukujen historianopetuksenpolitiikan taustalla oli koulujärjestelmän muutoksen lisäksi länsimaisen historiakäsityksen käänne. Jälkikoloniaalinen historiankirjoitus antoi ennen vaiennetuille väestöille äänen, jota asianosaiset käyttivät kriittisesti. Historiankirjoituksen demokratisoituminen vaikutti historian oppikirjoihin, joiden sivuille aukeni ”matala katse”. Esimerkiksi edellä mainitussa *Historian maailma 8* -oppikirjassa matala katse ilmeni Kiinan vallankumouksen ”pitkän marssin” osanottajan tai Latinalaisen Amerikan ”kaupunki-intiaanin” arjen kokemusten välittämisenä. Rakenteiden ja nimekkäiden yksilöiden rinnalla historian toimijoina esiintyi tavallisia, usein nimettömiä ihmisiä.

Jälkikoloniaalinen historia merkitsi Euroopan ulkopuolisten maiden ilmaantumista opetukseen. Niiden menneisyyttä lähestyttiin oppikirjoissa poliittis-taloudellisten rakenteiden kautta, minkä takia historianopetusta epäiltiin julkisessa keskustelussa marxilaisuudesta. Opettajat puolustautuivat tarmokkaasti syytöstä vastaan. Vaikka osa opettajia olikin 1960- ja 1970-luvun poliittisen kuohunnan aikana lämmennyt marxilaisuuden rakennekeskeiselle historiannäkemykselle, enemmistö halusi pitää kiinni ammattikuntansa porvarillisesta maineesta. Tämä tuli ilmi suomalaisen koulun opetuksen suomettuneisuutta koskevassa keskustelussa 1980-luvun alussa. Kun amerikkalainen kasvatustutkija Larry Shaw irrallisten tekstikatkelmien ja monitulkintaisten kuvien perusteella väitti historian oppikirjoja suomettuneiksi, puolustauduimme Matti Castrénin kanssa varsin jyrkästi ja katsoimme Shaw’n käyvän kylmää sotaa (Ahonen & Castrén 1981, 239–243). Janne Holmén on myöhemmin pohjoismaisia historianoppikirjoja vertailevassa tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että suomalaiset oppikirjat olivat sisältö- ja sanavalinnoissaan jossain määrin suomettuneita (Holmén 2006, 80).

1970- ja 1980-lukujen historiasotien valossa oli ilmeistä, että historian didaktiikan tuli paneutua historian luonteen peruskysymyksiin (Virta 1998, 86). Kasvatustietilijöiden harjoittama opetustavoitteiden ja työtapojen summittainen asennemittaus ei vastannut ammatin perusongelmiin eikä varsinkaan historianopetuksen politiikkaa koskeviin kysymyksiin.

Historiandidaktiikka angloamerikkalaisen positivismin ja keskieurooppalaisen humanismin ristivedossa

Vuonna 1980 aloitin urani historian didaktikkona Helsingin yliopistossa. Olin opettanut kolme vuotta kansainvälisessä lukiossa Atlantic Collegessa ja kokenut, että historiaa voi opettaa monin eri tavoin. Collegen opetussuunnitelma muun muassa katkoi suuret kansalliset kertomukset horisontaalisesti maapallon yhteisiä kysymyksiä käsitteleviksi teemoiksi. Historianopetuksen globaaleja reunaehtoja pohtien palasin kotimaahan opettamaan tulevia opettajia.

Ratkaisevaksi historiandidaktisten ydinkysymysten avaajaksi muodostui itselleni pohjoismainen historiandidaktikkoyhteistyö. Se käynnistyi vuonna 1982 ja muotoutui noin kolmenkymmenen norjalaisen, ruotsalaisen, tanskalaisen ja suomalaisen historiandidaktikon kolmen vuoden välein kokoontuvaksi konferenssiksi. Heti ensimmäisessä konferenssissa tuli selväksi, ettei kyse ensisijaisesti ollut tavanomaisista oppituntien elävöittämiseen ja oppilaiden asenteisiin liittyvistä kysymyksistä vaan historiallisen tiedon luonteesta. Historian tiedonluonteesta tuli myös oman opetukseni lähtökohta ja ydin.

Pohjoismainen historiandidaktiikka etsi konferensseissa suuntaansa kahdesta hedelmällisestä lähtökohdasta. Ensimmäisen mukaan historia ei ole pelkästään akateeminen tutkimusala ja historianopetus sen verso, vaan historia tulee nähdä yksilön ja yhteisön elämän elimellisenä alueena. Ihmisellä on myötäsyntyinen historiatietoisuus, jota ravitsevat yhteisön elävä muisti ja historiakulttuuri. Toisena historiandidaktiikan lähtökohtana on historiandidaktiikan näkeminen historiatieteen osaksi. Ajatus oli itselleni vapauttava; tiedonalojen erityisluonteesta piittaamaton 1970-luvun peruskouludidaktiikka oli hämmentänyt mieltäni, koska historianopettajat olivat mielestäni älyllisesti oikeutettuja käyttämään yliopistossa omaksumaansa historiatiedon käsitystä opetustyössään.

Jo ensimmäisessä yhteisessä konferenssissaan vuonna 1982 pohjoismaiset historiandidaktikot hakivat virikkeitä kahdesta maantieteellisestä suunnasta. Saksassa yhteiskuntafilosofien muodostama Frankfurtin koulukunta vannoni emansipoivan tiedon nimeen. Historian didaktikassa emansipoivasta tiedosta tuli avainkäsite, jota käytettiin historianopetuksen legitimoimiseen. Karl Ernst Jeismannin mukaan ihmiselle on ominaista historiatietoisuus, joka vapauttaa ihmisen nykyhetken kahleista asettamalla menneisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuuden odotukset keskinäiseen vuorovaikutukseen. Ihminen voi historiatietoisuutensa varassa arvioida historian toimijoiden valintoja ja tehdä perusteltuja tulevaisuuden valintoja. Historian opiskelu on merkitysten antamista menneisyyden tapahtumille ja ilmiöille. (Jeismann, 1992, 40–43.)

Angloamerikkalainen ”uudeksi historiaksi” kutsuttu didaktiikka puolestaan lähti historiallisen tiedon ”positiivisuuden” eli todennettavuuden vaatimuksesta. Historian tiedon piti luonnontieteessä noudatettavan korrespondenssiteorian mukaisesti vastata ulkoista todellisuutta eli viitata menneisyydestä jääneeseen todistusaineistoon. Brittien kehittämän ”uuden historian” mukaan historianopetuksen piti harjoituttaa lähteiden tulkitsemista ja tapahtumien objektiivista selittämistä. Vaikka luonnontieteille tyypillistä syyn ja seurauksen yhteyttä ei historiassa voinut ”positiivisella” varmuudella osoittaa, toimijoiden motiiveista ja konteksteista voi etsiä selityksiä tapahtumille ja ilmiöille. (Shemilt 1983, Lee 1996.)

Pohjoismaiset historiandidaktikot jakautuivat 1980-luvun konferensseissaan brittiläisen positivismin ja keskieurooppalaisen humanistisen, historiatietoisuutta lähtökohtanaan käyt-

tävän suuntauksen kannattajiin. Edellisiä edusti allekirjoittaneen lisäksi norjalainen Erik Lund, joka vuonna 1982 esitteli konferenssille brittien ”uuden historian” työtapoja. Keski-eurooppalainen humanistinen traditio veti ennen pitkää pitemmän korren, erityisesti tanskalaisen Bernard Erik Jensenin ansiosta. Jensen tarkasteli historiaa yhteisön elämismaailman osana ja vastusti historian kapeuttamista lähteiden käsittelyn harjoitteluksi. Jensenin mukaan historiandidaktiikan tuli etsiä keinoja vaalia ihmisten historiatietoisuutta (Jensen 1990).

Historianfilosofi Jörn Rüsen, Frankfurtin koulun kasvatti, osallistui vuoden 1987 konferenssiin ja vakiinnutti historian kertomuksellista luonnetta koskevalla esityksellään humanistiselle historiandidaktiikalle vankan pohjoismaisen kannattajajoukon, johon itsekin liityin. Rüsen myötävaikutti historiatietoisuuden käsitteen pedagogiseen sovellettavuuteen. Hänen mukaansa ”kertomus” on historiatietoisuutta ilmentävä tiedonmuoto, joka jäsentää menneisyyden geneettisesti selittyväksi muutosprosessiksi. Historiallisen muutoksen geneettinen ymmärtäminen oppimistavoitteena oikeutti koulun historianopetuksen. Geneettiset kertomukset tekevät yhteiskunnan laitokset ja käytännöt merkityksellisiksi ja osoittavat yksilöille osan muutoksen toimijoina.

”Narratiivinen kompetenssi” kehittyi Rüsenin mukaan mekaanisesti omaksutuista kertomuksista kohti valmiutta rakentaa kertomus kriittiseksi ja dynaamiseksi tiedoksi. (Rüsen 1994, 141–154.) Kääntämällä vaikeasti operationalisoitavan historiatietoisuuden termin ”narratiiviseksi selittämiseksi” Rüsen kannusti historiatietoisuuden empiirisestä tutkimusta. Rüsenin narratiiviteoria laukaisi Pohjoismaissa runsaan empiirisen tutkimuksen. Historiandidaktikot, kuten ruotsalaiset Niklas Ammert ja Lars Andersson Hult, erittelivät historiatietoisuuden tasoja niin oppikirjoista kuin oppilaiden kirjoitelmista.

Historiatietoisuuden kasvatuksellista ulottuvuutta valotti vuonna 1997 julkaistu yhteis-eurooppalainen kyselytutkimus, joka oletti historiatietoisuuden ja historiallisen identiteetin olevan sidoksissa toisiinsa. Vahvistamalla jatkuvuuden kokemusta historiatietoisuus tukee yksilöiden ja yhteisöjen identiteettejä. Tutkimus osoitti Euroopan maiden nuorten historiallisten identiteettien poikkeavan toisistaan, esimerkiksi siten että suomalaiset samaistuivat omaan kansakuntaan vahvemmin kuin muut pohjoismaalaiset. (Angvik 1996; Angvik & von Borries 1997.) Tutkimustulos innoitti allekirjoittaneen haastattelemaan suomalaisia lukioikäisiä nuoria eri puolilla Suomea siitä, mihin he maansa 1900-luvun dramaattisissa vaiheissa samaistuivat (Ahonen 1998). Tulokseni, samoin kuin Pilvi Torstin toista kymmentä vuotta tuoreempi kvantitatiivinen, väestön eri ikäryhmät kattava tutkimus *Suomalaiset ja historia* (2012), osoittivat, että suomalaiset samaistuvat kansakuntansa eri elämänalojen kokemuksiin ja käyttävät niitä tulevaisuuden odotustensa rakennusaineina.

Angloamerikkalainen positivistinen, historian kriittisiä taitoja vaaliva traditio jäi Pohjoismaissa 1980- ja 1990-luvuilla muutaman brittikontakteja vaalineen historiandidaktikon varaan. Suomessa traditio vaikutti kuitenkin ylioppilastutkintoon ja sen kautta opetukseen. Tutkintokysymykset muuttuivat 1990-luvun puolivälissä ongelmakeskeisiksi ja aineistopohjaisiksi. Historianopettajien äänenkannattajan *Kleion* palstoilla aineistopohjaiset tehtävät herättivät aluksi vastustusta. Esitetyn kritiikin mukaan tapahtumien ja ilmiöiden staattinen hallinta edusti todellista tietoa verrattuna ristiriitaisten tulkintojen välillä harhailuun.

Vuonna 1996 Peter Lee antoi pohjoismaiselle historiandidaktikkokonferenssille vahvan annoksen brittien ”uutta historiaa” koskevaa tutkimustietoa. Hän esitteli tutkimustensa

perusteella ”uuden historian” tietoteoreettiset, historiallisen ajattelun kehyksenä toimivat yläkäsitteet ’todistusaineisto’, ’syy’, ja ’selitys’ ja eritteli niiden sisäistämisen tasoa oppilaiden tasolle. Hänen tutkimustulostensa mukaan vain oppilaiden parhaimmisto pystyi erottamaan perustellut väittämät mielipiteistä ja pystyi käsittelemään ristiriitatietoa. (Lee 1996.)

Oppilaiden tiedonkäsittelyn empiirisen tutkimuksen suuri aalto nousi kuitenkin vasta 2000-luvulla, kun yleinen huoli ”totuuden jälkeisestä ajasta” yleistyi. Tutkimuksen esikuva löytyi nyt Amerikasta, jossa Sam Wineburg oli ikoniseksi tullessa tutkimuksessaan seurannut, miten ”asiantuntijat” (varttuneet historianopiskelijat) ja ”noviisit” (aloittelevat opiskelijat) lähestyivät historiallisia tekstejä. ”Asiantuntijoita” kiinnosti tekstin tekijä ja hänen kontekstinsa, kun taas ”noviisit” vastaanottivat tekstin sanoman sellaisenaan (Wineburg 1991). Wineburgin lukuisat seuraajat keskittyivät tutkimaan oppilaiden kykyä arvioida tekstien uskottavuutta.

Historian esitysten kriittinen lukeminen oli viimeistään 2010-luvulla yhteisöille elintärkeä taito. Autoritaarisen poliittisen johtajuuden saadessa jalansijaa niin Yhdysvalloissa kuin Keski-Euroopassakin älyllisestä itsepuolustuksesta tuli ensisijainen kansalaistaito. Suomessa kriittisen ajattelun tutkimus ohitti tässä vaiheessa historiatietoisuutta ja historiallista identiteettiä koskevat kysymykset. Jukka Rantanen ja hänen kollegojensa Helsingin yliopistossa toteuttama tutkimusprojekti lähtee liikkeelle historiallisen tiedon tulkinallisesta luonteesta ja selvittää empiirisesti oppilaiden valmiutta suhtautua historiateksteihin kriittisesti ja käsitellä ristiriitatietoa. Jyväskylän yliopistossa Simo Mikkosen tutkimusryhmä puolestaan tutkii ja kehittää historian oppimista ja opetusta yhteistyössä opettajien kanssa historiallisen ajattelun kehittämiseksi.

Kansainvälinen vuoropuhelu on Suomessa edistänyt historiandidaktista tutkimustaan eri yliopistoissa. Tutkimus on ankuroitunut yhtäällä humanistiseen historiatietoisuuden käsitteeseen ja toisaalla positivistiseen, historian tietoteoreettisiin kriteereihin nojautuvaan traditioon. Molemmat linjaukset ovat merkityksellisiä aikana, jolloin yhteisölliset identiteetit tiheästi rakentuvat uusiksi ja tiedon kriteerit kaipaavat valpasta huomiota.

Kenellä on valta historianopetuksen politiikassa?

Peruskoulu-uudistuksessa pedagogisten yleisten tavoitteiden ja työtapojen laadinnassa oli kasvatustieteilijöillä keskeinen osa. Tilanne oli toinen 1990-luvulla, kun lukio-opetusta ryhdyttiin uudistamaan. Hallitus ei perustanut parlamentaarista komiteaa, vaan opetushallituksen virkamiehet saivat ottaa vastuun lukion uudistamisesta. Ajassa vaikutti uusliberalistinen ajattelu, jonka mukaan vain kilpailu takaa laadun. Opiskelijoiden valinnanvapaus takaisi koulussa parhaan sivistystuloksen. Eduskunnan vuonna 1992 säätämä, opiskelijoiden ja koulujen valinnanvapautta lisäävä lukion tuntijako asetti eri oppiaineet vapaan kilpailun asemaan.

Historian opetussuunnitelman teossa historianopettajien ainejärjestö HYOL sai aktiivisen taustavaikuttajan osan. Historia-aineen kilpailuasema tulisi riippumaan aineelle suodun neljän kurssin vetovoimasta. Enää ei voinut ajatella, että lukio tarjoaisi ”vanha- ja keskiaika”, ”uusi aika”, ”Suomen historia ennen autonomian aikaa” -tyyppisiä kursseja, vaan kursistarjonnan tuli perustua ajassa merkityksellisiin teemoihin. Suunnitellut teemat käsitelivät ensinnäkin pitkittäisleikkauksina ympäristön ja yhteiskunnan suhdetta ja eurooppalaista kulttuuria ja toiseksi syväluotauksina ja uusimpaan aikaan rajattuina kansainvälisiä suhteita

ja Suomen historian käännekohtia. Valinnaisina täkyinä opiskelijoille tarjottiin muiden muassa taloustietoa ja kulttuurien kohtaamista koskevat kurssit.

Lukion historian ympärillä käytiin kiivas historiasota. Vastakkain olivat peritty suuri kansallinen kertomus ja globaalisti merkitykselliset kysymykset. Lukion uusien kurssien arvostelijat katsoivat, ettei teemoittainen opiskelu tarpeeksi vahvistanut nuorten suomalais-ten historiallista identiteettiä. Eniten huolta aiheutti Ruotsin ajan yhtenäisen esityksen puuttuminen opetuksesta. Missä olivat suomalaisuuden juuret? Historianopetuksen piti arvostelijoiden mielestä toteuttaa identiteettipoliittikkaa eikä globaalia vastuuta.

Itse puolustin opetussuunnitelman teema- ja ongelmalähtöisyyttä. Tiukkaan kädenvään-töön jouduin etenkin suomenruotsalaisten historianopettajien kanssa, joille Ruotsin aika oli identiteettipoliittisesti ensiarvoinen opetuksen sisältö. Kun vielä samaan aikaan ylioppilas-tutkintolautakunnan historiajaoksen vetäjänä suosin aineistopohjaisia ja ristiriitatiedon käsittelyä edellyttäviä tehtäviä, heräsin monta ammatillisesti itsetietoista historianopettajaa arvostelemaan muutosta. ”Eroa!” kehotti muuan kriittinen opettaja reaalikokeen jälkeen lähettämässään vihapostissa. Seuraavissa reaalikokeen tehtävissä myötäilin vastustajia, minkä takia ylioppilastutkinnon opetusta uudistava potentiaali jäi jossain määrin käyttämät-tä. En kuitenkaan usko taaksepäin kulkemiseen. Odotan edellä mainitun historiandidaktisen tutkimuksen 2020-luvulla vaikuttavan ylioppilastutkinnon tehtäviin ja niiden kautta opetuk-sen sisältöön ja tapaan.

Vaikka tällä hetkellä kriittisen tiedonkäsittelyn taidot ovat historianopetuksessa ensisi-jaisia, historian asemaa identiteettiaineena ei voi kieltää. Historian tarjoama jatkuvuuden kokemus tukee arvoihin ja instituutioihin samaistumista. Vaikka samaistumiskohteet kan-sainvälisen vuorovaikutuksen ja kulttuurisen muutoksen ansiosta vaihtuvat ja moninaistu-vat, historia on samaistumiskohteiden löytämisen, uudelleen arvioimiseen ja hylkäämisen areena. Historia on identiteetin rakennusaineiden kultakaivos, jonka mineraalin laatua kui-tenkin on syytä pitää silmällä. Historiallisten symbolien poliittista käyttöä ei pidä samaistaa identiteetin rakentamiseen.

Miten tästä eteenpäin?

Opetussuunnitelma vaihtuu Suomessa noin kymmenen vuoden välein. Vaikka odotukset voivat ennen 2020-luvun loppua radikaalistikin vaihtua, on hyvä rakentaa tulevaisuuden historianopetusta koskevia odotuksia.

Kun itse 1980-luvulla kannustin luokanopettajia kiinnostumaan historiasta, käytin didaktiikan tenttikirjana Eino Jutikkalan teosta *Kuolemalla on aina syynsä* ja keskustelutin luennoillakin opiskelijoita menneisyyden ravitsemusvirheistä ja terveysongelmista. Kun yhtenä vaihtoehtoisena tenttikysymyksenä oli ”Mitä uusia näkökulmia historiaan Jutikkalan kirja antoi Sinulle”, vastasi moni: ”Vihdoinkin ymmärsin, että historialla on merkitystä omalle elämälleni.”

En tarkoita, että meneillään oleva koronailmiö edellyttäisi ruton, koleran ja tuberkuloosin nostamista opetuksen keskiöön, mutta odotan eksistentiaalisten kysymysten saavat entistä enemmän valaistusta ja suhteellisuutta historiasta. Toisaalta opetuksen ei pidä tuot-taa pettymystä toisen maailmansodan harrastajillekaan. Paitsi elämänläheistä mikrohista-riaa, oppilaat tarvitsevat tiedollisia aseita poliittisten johtajien toimien arviointiin. Johtajat

voivat silloin tehdä kohtalokkaita päätöksiä piilossa kansalaisten valistuneelta valvovalta silmältä.

Historian merkityksellisuuden kadottamisen riski piilee myös keskittymisessä lähteiden ja ristiriitaisten tekstien kriittiseen käsittelyyn. Historiantunnit voivat kapeutua älylliseksi askarteluksi sen sijaan että valmistaisivat kansalaisia tulevaisuuden valintojen perusteluun. ”Vaihtoehtoisten faktojen” aikana kriittinen tiedonkäsittely on elintärkeä taito mutta sittenkin vain historian rationaalisen käytön takeena.

Suomalaiset yläkoulun ja lukion historianopettajat ovat saaneet käyttöä kestävä historianiatieteellisen koulutuksen ja tuntevat historiallisen tulkinnan ja päättelyn säännöt. He tarvitsevat kuitenkin entistä enemmän tietoa historiantutkimuksen dynamisesta muutoksesta ja moninaisista suunnista. Viime vuosikymmeninä historiantutkimuksessa on tapahtunut moraalinen käänne, joka näkyy totalitaaristen hirmuhallintojen ja massiivisten ihmisoikeusrikkomusten kuvausten kärkiasemassa historian bestseller-listoilla. Menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden eettisellä arvioinnilla on paikkansa myös historianopetuksessa. Kansainvälisesti ehkä tämän hetken johtaviin historiandidaktikkoihin kuuluva kanadalainen Peter Seixas sijoittaa eettisen arvioinnin historiallisen ajattelun kuuden peruskäsitteen joukkoon: merkityksen, todennettavuuden, jatkuvuuden, muutoksen ja moniperspektiivisyyden käsitteiden rinnalla historiallisella ajattelulla on eettinen ulottuvuus, jota historianopetuksessa tulee harjoittaa (Seixas & Morton 2013, 168–214).

Tarkoittaako moraalinen käänne, että historianopetuksessa oltaisiin palaamassa aikaan ennen objektiivisuuden läpimurtoa toisen maailmansodan jälkeen? Sodan jälkeen objektiivisuudella tarkoitettiin tiukkaa pysyttäytymistä lähdeaineiston takaamiin tosiasioihin. Moraaliset kannanotot tuomittiin subjektiivisiksi. Kun esimerkiksi Seixas palauttaa eettisen arvioinnin historianopettajan työkalupakkiin, hän käyttää jälkipositivistista käsitteistöä. Siinä historian objektiivisuus ei tarkoita todistusaineiston vastaavuutta vaan ennemminkin historianesitysten moniäänisyyttä. Muuttuvat tulkinnat ja niiden avoin esille tulo rakentavat menneisyyden kuvan objektiivisuuden. Eettinen arviointi on osa menneisyyden objektiivisen kuvan avointa, dynamista rakentamista.

Yhteisön historiatietoisuuden eettistä ulottuvuutta kuvastavat muutosta koskevassa keskustelussa oleelliset adverbit ”vieläkään” ja ”taas”. Esimerkiksi maahanmuuttokeskustelussa saatamme kysyä: ”Emmekö *vieläkään* myönnä muuttoliikkeen olevan pysyvä ilmiö ihmiskunnan historiassa?” ja ”Tartummeko *taas* huonoiksi osoittautuneihin ratkaisutapoihin?” Näillä sanoilla ilmennämme historiatietoisuutemme mukaista menneisyyteen ja tulevaisuuteen kohdistuvaa eettistä arviointia.

Historia on urani aikana oppiaineena avartunut niin tiedolliselta luonteeltaan kuin sisällöllisiltä kehyksiltään. Epookkien kaanonista (vanha aika, keskiaika jne.) opetussuunnitelma siirtyi viimeistään 2000-luvulla kriittisen ajattelun kaanoniin (lähteiden tulkinta, selittämisen rakenne jne.). Oppimisen arviointikin noudattaa tänään opetussuunnitelmien mukaan tiedonmuodostuksen hallinnan vaatimuksia. Sisällöllisesti puolestaan etnis-kansallinen yhteinen kertomus on antanut sijaa yhteiskunnan eri ryhmien näkökulmista avautuville kertomuksille. Maantieteellisesti huomattava loikka tapahtui jo peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksessa, kun ulkoeurooppalaiset kulttuurit tulivat historianopetuksen piiriin. Viimeisimmän sukupolven aikana ihmisten eksistentiaaliset kysymykset ovat saaneet sijaa his-

torian sisällöissä. Arki, viihde ja muistot toimivat oppikirjoissa ja opetuksessa sukupolvia lähentävinä elementteinä.

Eteenpäin katsoen muutospaineita tulee niin eksistentiaalisten kuin poliittistenkin kysymysten globalisoitumisesta. Jos otan ylleni Kassandran viitan, ennustan, että emme tulevaisuudessa jäsennä menneisyyttä ja tulevaisuutta maittain ja kansakunnittain, vaan opiskelemme konfliktien, väestöliikkeiden, vaurauden ehtojen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen historiaa ottamalla eklektisesti esimerkkejä eri yhteisöistä ja kulttuureista. Henkiseen varustukseemme kuuluva historiatietoisuus tekee mahdolliseksi lähestyä suuria yhteisiä kysymyksiä ajan kaleidoskoopilla.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 1998. *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Ahonen, Sirkka 2017. *Suomalaisuuden monet myytit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahonen, Sirkka & Castrén, Matti J. 1981. A Study in Bias. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung* 1 (3), 239–243. https://doi.org/10.1163/9789004337862_lgbo_com_070285
- Ahonen, Sirkka, Kaakinen, Olavi & Lappalainen, Osmo 1981. *Historian maailma. Tekstiosa*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 1990. History Education in “the Second Republic” c. 1944–1950. Teoksessa *Koulu ja menneisyys XXVIII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja* 1990, 7–33.
- Angvik, Magne 1996. Hva betyr historie for dagens 15-åringer? Teoksessa Ahonen, Sirkka (toim.), *Historiedidaktik i Norden* 6. København: Danmarks Lærerhøjskole, 305–318.
- Angvik, Magne & von Borries, Bodo (toim.) 1997. *Youth and History, A Comparative European Survey of Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Anon. 1945. *Oppikirjojen tarkastustoimikunnan mietintö*. Komiteamietintö 1945:5. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Holmén, Janne 2006. *Den politiska läroboken: bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*. Uppsala: Uppsala Universitet. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.1353>
- Jeismann, Karl Ernst 1992. Geschichtsbewusstsein. Teoksessa Bergmann, Klaus, Kuhn, Ammette, Rüsen, Jörn & Schneider, Gerhard (toim.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze – Velber: Kallameyer’s Verlagsbuchhandlung.
- Jensen, Bernard Eric 1990. Historie I og udan for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? Teoksessa Ahonen, Sirkka (toim.), *Historiedidaktik i Norden* 4. Högsolan i Kalmar, 129–167.
- Kleio 1/1972.
- Lee, Peter 1996. None of us was there. Teoksessa Ahonen, Sirkka (toim.), *Historiedidaktik i Norden* 6. København: Danmarks Lærerhøjskole, 23–58.

- Okkonen, Ville 2017. *Peruskoulua vastaan. Yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975*. Turku: Turun yliopisto.
- Rantala, Jukka 2017. Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta – luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Löytönen, Markku & Ruuska, Helena (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat, 247–281.
- Renvall, Pentti 1945. Historiantutkimuksemme tie. *Historiallinen Aikakauskirja* 42 (4), 328–340.
- Rüsen, Jörn 1994. *Historisches Lernen*. Köln: Böhlau.
- Seixas, Peter & Tom Morton 2013. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Shemilt, Denis 1983. The Devil's Locomotive. *History and Theory* 22 (4), Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching, 1–18. <https://doi.org/10.2307/2505213>
- Teinilehti* 1–3/1972.
- Torsti, Pilvi (2012). *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wineburg, Sam 1991. On the reading of historical texts. Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Virta, Arja 1998. *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia, Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r. y. 1948–1998*. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r. y.

Sirkka Ahonen on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen emeritaprofessori Helsingin yliopistossa.

